

語彙習得を目指す読解の協働的学習の活用

Uses of Collaborative Learning in Reading for Vocabulary Acquisition

藤井 みゆき

要旨

本稿では、学部の留学生が参加した2種類の読解の語彙習得を目的とする協働的学習の効果を分析し、考察を行った。その結果、以下のことがわかった。

① ジグソー学習

語彙の定着という観点から、読解の授業における教師主導の一斉授業とジグソー学習を比較したところ、ジグソー学習の効果が認められた。一方、学習者のアンケートの回答では、グループ学習が中心のこの学習法に対して、非効率的だという声が多かった。その理由は、事前の教師の説明不足、彼らの偏った方法での学習経験、教師から知識や情報を与えられるほうが効率的だと考える傾向があるためだと推測される。

② 学習者が作成した教材を扱う活動

アンケートの回答で、学習者の能動的な読みや自律的な語彙学習の促進、知識及び情報の獲得が観察され、さらに、学習者の学びの達成感や他者による自己受容が学習動機に結びつく可能性が高いことが確認された。また、一部の学習者が語彙や表現が難しいと感じていた以外は、選択した読み物の素材、語彙リスト、内容理解質問、議論のトピック、協働作業について、全体的に肯定的な声が多く聞かれた。否定的な声としては、説明は教師が行ったほうが効率的だという意見、教材作成に時間と手間がかかること、読み物の好みの違いなどが挙げられた。

以上、読解における協働的な活動が、効果的な語彙の定着につながる可能性が高いことをはじめ、幅広い学習効果が期待できることが明らかになった。

キーワード

日本語 日本文化 超上級学習者 読解 語彙 習得 協働的学習

1 はじめに

読解の学習は、学生が事前に与えられた文章を読み、各自で問題解答を行った後、授業では教師主導で語彙や表現を確認しながら、内容質問の解答や解説が行われるというのが典型的な流れなのではないだろうか。安部他(2006)によると、「『読むこと』

は、『文章の中に書かれた情報を受け取るだけの受動的な行為』ではなく、『読み手が自分のスキーマから適切なものを呼び出して、文章の内容を積極的に予測したり、評価したりしながら理解する能動的な行為』であることが、強く意識される」という。読解は、学習者がそれまで積み上げてきた知識や能力、ストラテジーの全てを用いて行う総合的な学習活動である。その中で、意識される基本的な力とは何なのだろうか。

国際交流基金・日本国際教育協会（2002）では、読解を支える下位能力として、「言語知識とその使用」「内容知識（世界知識とも言われるもの）とその使用」、「読み行動の管理・実行に関する知識とその使用」が紹介され、「言語知識とその使用」の中の「言語構造知識」の一つとして「語彙」があげられている。つまり、語彙が読解において基礎的なものと位置づけられているのである。

語彙知識と読解力の関係について、小森他（2004）には「既知語率と文章理解課題の間には、強い相関が認められた。」とあり、森（2003）でも、「語彙力と読解力は、相互に依存している」と述べられている。また、多くの語学教師は、学習者の語彙能力の高低が読解力に影響を及ぼすことを経験的に知っている。

日本語教育における語彙研究は、玉村（1997）に詳しく、語彙教育については、橋本他（2008）が参考になる。習得という観点からは、森（前掲）の他に、谷内（2002）の海外と国内の語彙習得を比較しながら概観したもの、谷口他（1994）の学習者の自由連想により語彙ネットワークがどのように形成されていくかを調べたもの等がある。

教育現場に立つ教師にとっては、時間に制限がある授業の中で、どのように効率的に語彙指導を行うかは課題の1つである。単語さえ知っていれば文章全体が理解できたり筆者の意図が読みとれたりするというわけではなく、他にも、文法や文型に関する知識、文章構成の把握、背景知識や既有知識の活用、予測、筆者の意図を汲み取る練習等、授業で扱うことは数多くあるからである。

本稿では、超上級の学習者が対象の読解の授業において、語彙力を高める目的で行った学習者同士が助け合いながら読みを進める活動を紹介し、その学習効果を分析し読解の授業における語彙教育のあり方や教師の関わり方を考察する。

2 協働的学習とは

館岡（2003:68）は、「学習者同士が互いに働きかけあいながら協力して学ぶという意味で」「collaborationを『協働』と呼び、それを重視した学習を『協働的学習』

（collaborative learning）と呼ぶ。」と説明している。「協働」という語は、様々な分野や場面で異なる表記で用いられることがあるが、本稿では、一部の先行研究の紹介箇所以外「協働」を用い、学習者が助け合って読みを進めていく学習形態のことを、読解の協働的学習と呼ぶことにする。

一方で、近年、日本語教育研究において、「ピア」という言葉がしばしば聞かれるようになった。「ピア」は、「仲間」「友達」「同じグループの」という意味を持つ「peer」

からきた用語であり、「協働と同じ文脈で使われる」「学習者同士の協力的な行為」(池田他2007)を指しているという。この考え方は、学習者主体という概念がより意識される中で、授業で知識の伝達を行うというより、彼らが自律的で積極的な学習を進めるための学習支援を行う方法が徐々に評価されるようになってきてさらに広がりを見せている。たとえば、「ピア・レスポンス」と呼ばれる活動は、「作文の推敲のために、学習者同士がお互いの書いたものを書き手と読み手の立場を交替しながら検討する活動のこと」(池田他 前掲:71)である。従来の作文教育では、個々の学習者が書いてきた文章を教師が赤ペンで日本語の誤用をチェックし、個別にフィードバックを行うことが頻繁に行われてきた。しかし、このピア・レスポンスの登場により、作文教育の現場に劇的な変化が起こったと言えるのではないだろうか。

では、読解指導においてはどうかだろうか。日本語の読解の授業においても協働的学習の方法が取り入れられ、実践的な研究が紹介されている。しかし、作文教育の変化の波と比較すると、まだ規模が小さいように感じられる。

3 読解の授業における協働的学習

日本語教育の読解の授業に関する協働的学習については、館岡の研究が多く報告されている。館岡(2005:93)は、「学習者同士が助け合いながら対話を通して問題解決を行い、テキストを理解していく読みの活動」を「ピア・リーディング」と名づけている。館岡(2006)では、「教師主導による読解授業」と「協働による読解授業」を行い、比較している。前者は、学習者がタスクシートにそって読む予習が前提で、授業では教師のリードにより文法説明、大意と語彙確認を行ったという。後者では、予め彼らが話し合いのテーマとなる話題を掲示板に書き込み、授業では全体で話題の確認を行い、グループで語句・文法を確かめたり与えられた課題やそれ以外に話し合いたいテーマについても検討したりし、最後にクラス全体でのまとめが行われている。この2つのアプローチから、筆者は『協働的学習』のほうが、学習者自身が積極的に参加し自分の問題意識を持って自分の頭でテキストに取り組んでいたようにみえる」と協働的学習の利点を確認し、さらにその授業のデザインにも言及している。

池田他(前掲:116-117)では、広義のピア・リーディングの種類として、「グループのメンバーがそれぞれ異なったテキストを読んで、自分が得た情報を持ち寄る」ジグソー・リーディングと、「メンバーが同一テキストを読んで、そこから各自の読みの違いを検討する」プロセス・リーディングを提示している。これらは、本研究の読解の協働的学習と共通点があるものの、活動の範囲がやや狭いと解釈される。

「ジグソー・リーディング」のもとになったジグソー学習(Jigsaw method)とは、1970年代にアメリカの社会心理学者エリオット・アロンソンらによって考案された、ジグソー・パズルのように教材が分割され、仲間と協力しながら学習を進めていく学習法である(Aronson, E. 1978)。もともと様々な人種を抱えた教育現場で異文化間の

偏見をなくし、子ども達の学習を競争から協同へと変え、相互に認め合うことを意図して提案されたもので、大まかな学習の手順は、以下のとおりである。

- ① クラスを数人ずつのグループに分ける。
- ② 一つの教材を各グループ内の人数で分割する。
- ③ グループ内の各メンバーが分担された教材を受け取る。
- ④ 他のグループで同じ分担の教材を与えられた学習者同士が集まり協同で学習する。
- ⑤ 各自が元のグループに戻り、自分の分担部分を発表し情報を共有し合う。

この学習法の利点として、子どもたち同士が相互に好意を持つ、学校が好きになる、自尊心が高まる、競争的な感情が減少する、他の生徒から学べる、主体性・コミュニケーション技能・成績が向上する等の多くが報告されている。

日本では、この学習法を用いた初等・中等教育における実践報告が多くなされている（筒井 1999、難波 2010 等）。日本語教育におけるジグソー学習の活用は、教員養成科目の文献購読に用いた有田（2004）や大学院の授業で長文読解・討論・発表等の活動で用いた朱他（2010）等に見られるものの、外国人日本語学習が対象の読解の授業で取り入れられた実践研究はまだ数が限られている（館岡 2003・2006 等、石塚 2010）。

本研究では、先行研究のように読みを深めることに焦点をあてるのではなく、読解の協働的学習が語彙の習得に与える影響を観察し、この学習法の意義を考えたい。

4 読解の授業の実際

同志社大学日本語・日本文化教育センターで開講されている日本語Ⅷ（超上級レベル）の授業では、基礎語彙10000語、基礎漢字2000字程度を習得している学習者が対象で、到達目標として、より高度な日本語の運用能力の習得を目指すことになっている。筆者が担当した学部にも所属している学生が受講している読解Cは、受講生が問題解答や文章読解を通して超上級レベルの語彙・表現を理解し、運用できる力をつけることを目指している。2010年度開講の授業では、日本語能力試験対策の問題集を用いての語彙・表現の体系的な学習と新聞記事をもとにした読解や生の素材の読解の問題集を扱っている。春学期はジグソー学習を取り入れ、秋学期は学習者が素材を持ち寄り、協働で教材化したものをクラス全体で読むという活動を行った。本章では、この2つの語彙・表現の習得を意識した活動がどのように行われたかを紹介する。

4-1 ジグソー学習

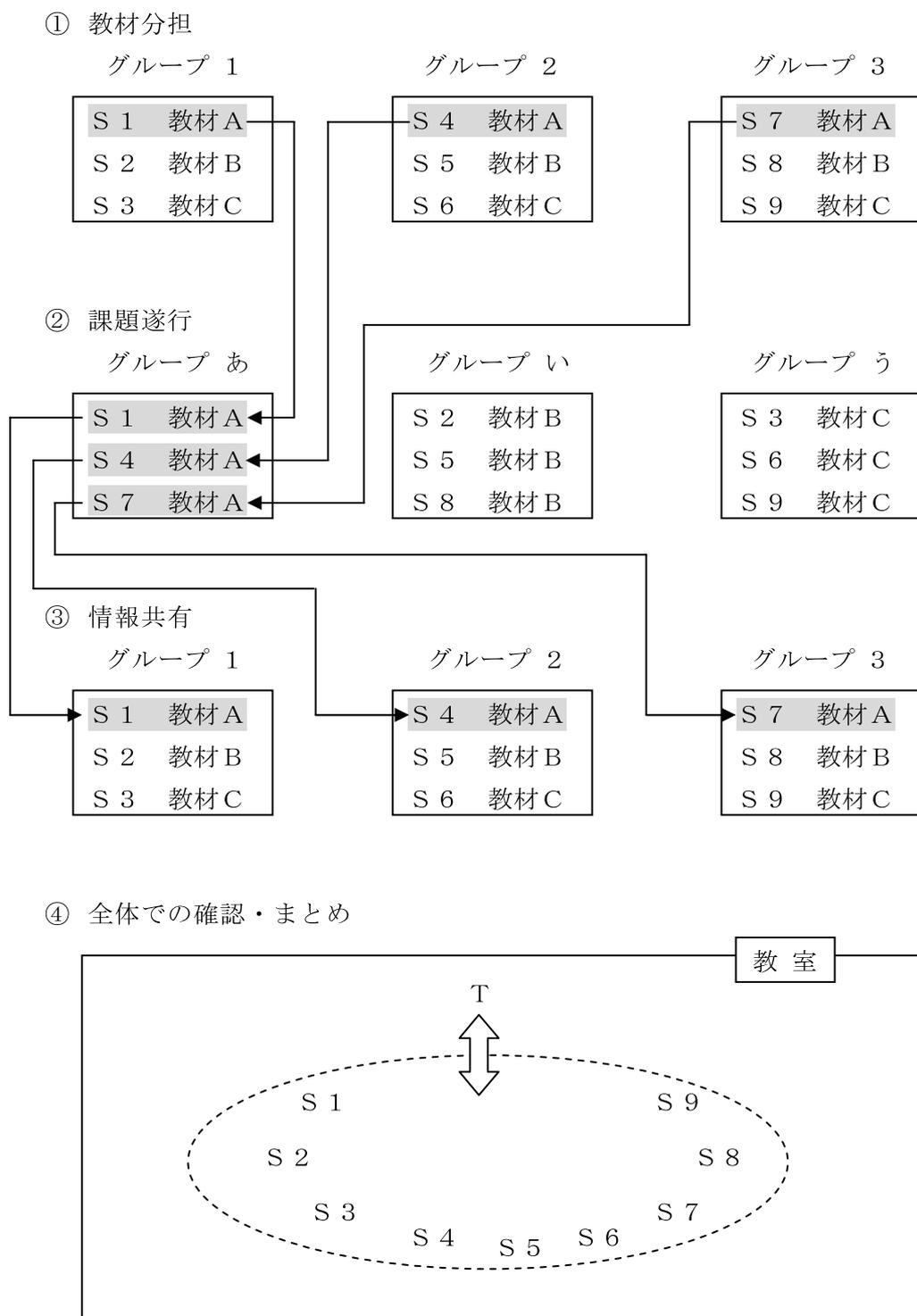
2010年度春学期の日本語Ⅷ読解Cの受講生は9名で、出身は中国が7名、韓国が2名であった。全員日本語能力試験1級合格者である。事前に行ったアンケートによると、受講生のほぼ全員が経験してきた読解授業は、各自で、或いはクラス全体と一緒に文章を読み、質問に答え、教師が一斉に解答・解説を行うというオーソドックスなものだった。今回授業で扱った読み物の素材は、2008-2010年の新聞記事（6種類）とレポー

ト（1本）をもとに作成した教材、及び『日本語上級読解』（柿倉侑子他、アルク2000）より小説、随筆、雑誌の記事をもとにした教材の全部で10種類であった。

授業では、基本的に教師主導の一斉読解授業とジグソー学習を交互に行った。一斉授業では、扱う文章とともに語彙リストと内容質問を配布し、事前に学習者が各自で読み進め、問題に解答した。その後、全体で教師が学生を指名し、少しずつ区切って音読させ、語彙や表現の説明を行ったり要点を確認したりしながら質問の解答、及び解説を行った。ジグソー学習では、図1¹に示すとおり、以下の手順で活動が進められた。

- ① クラス全体を、1グループ3人ずつの3つのグループに分け、3等分した教材を配布し分担を決める。
- ② 各グループで同じ分担箇所を持つ学習者同士が集まり、担当箇所の文章を読みながら、漢字の読み方、語句や文の意味、要点、筆者の考えを話し合いながら確認していく。
- ③ 一定の時間が経ったら、各自がもとのグループに戻り、前のグループで読みながら話し合ったことを他の教材を持つメンバーに説明する。その際に、内容質問の解答もグループのメンバーで考え文章を読み深めていく。
- ④ クラス全体で教師が質問を受けたり、内容質問の確認を行ったりする。

図1 ジグソー学習の流れ (T：教師 S：学習者)



グループ作業の途中で、教師はグループ間を回り、学習者からの質問に対するヒントを与えたり、話し合いが活発に行われていないグループには質問をしたりして補助

的な役割を担った。そして、語彙・表現の定着を図るために、各読み物を読んだ翌週に、簡単な語彙の確認テスト²を行った。内容は、語句の説明に合った適切な語を記入するもの、及び与えられた語や表現の意味を説明するものであり、全部で10回、各活動5回ずつ行った。

4-2 学習者が作成した教材を扱う活動

ここでは、同年度の秋学期に行った、学習者が自主的に選択した読み物を教材化し、授業で共有する活動を紹介する。この学期の受講生は15名で、内訳は中国人学習者11名、韓国人学習者4名であった。活動の手順は以下のとおりである。

- ① 各自が新聞記事や雑誌のやや専門的な文章の中から興味があるものを選択し、他の受講生のために授業で取り扱うものという基準で語彙・表現リストを作成し、わからない語や表現は辞書で意味を調べて提出した。
- ② 一旦教師が回収し、助言を行い返却した。
- ③ クラス全体をペア、或いは3人のグループに分け、お互いの読み物を紹介し合う時間を設けた。一緒に組む人は選んだ文章の分野が同じか、事前に行ったアンケートで興味がある分野が同じか近い人を意識的に選んだ。
- ④ クラス全体に紹介するならどの読み物がいいかを検討してもらい、一つを選んだ後、語彙・表現の数合わせや見直し、内容質問や議論するトピックを追加してもらった。
- ⑤ 次の授業時間に読み物と教材を提出してもらい、教師がそれぞれにフィードバックを行った。
- ⑥ 作成したものを再度修正してもらい、完成したものから随時授業で読み物として扱った。コメントを参考に教材を修正し、最終的に提出するまでの教師とやりとりする回数は、各ペア・グループにより異なったが、2回～5回ほどであった。
- ⑦ 授業では、最終的な提出物をコピーして配布し、各自で読んだ後で、教材作成者に語彙や表現の質問に対する回答、内容質問の解答、解説、要点、背景、筆者の主張等の確認をしてもらった。教師はその後、必要があれば情報の追加や説明の言い換えを行った。

提出された読み物は、新聞記事をもとにしたものが多く、「強硬な中国一大国の自制を示せー」「肥料原料争奪」「日本の赤字 IMFが警鐘」「上海万博 発案は日本人」「ジョブズ、田中角栄に学ぶプレゼン術」「若い時こそ異文化体験を」「受動喫煙の被害が深刻」という内容であった。中にはニュースウィークの日本語版から「幸福度ランキング」という記事を選択した学習者もいた。

5 分析の結果と考察

本章では、2つの協働的学習が語彙習得や日本語学習にどのような効果をもたらすのかを考察する。

5-1 ジグソー学習

今回の一斉授業とジグソー学習は、同学期に行い、同一の学習者を対象とした。授業で用いる教材を選択する際には教材の難易度にあまり偏りがないように注意し、授業で取り上げた語句は、日本語能力試験 1 級以上の水準で知っていたほうが良いと思われるものや受講生が特に大学生活で必要となるものを意識して選んだ。よって、語彙の確認テストの出題語彙の難易度に大差はないとみなした。

2つの読解の活動による語彙の定着に差があるかどうかについて、t検定を行った結果、2者間には有意差が見られた ($t(8)=3.067, p<0.05$)。つまり、学習者はジグソー学習で学んだ語彙を一斉授業で扱った語彙よりよく記憶していたという結果が得られた。なぜ、一見効率が良いと思える単純な詰込み型のインプットよりも、仲間同士で時間をかけてやりとりをした語彙のほうが定着したのだろうか。詳しい記憶のメカニズムについては、専門書にその解説を譲るが、脳に記憶をより定着させるには、たとえば黙読のみより耳で聞いたり声に出したり手で書いたり、様々な感覚を総合的に使って覚えることが有効な手段だとされている。今回の活動でも、教師から一方的な語彙に関する説明を与えられ、文作成の練習等を行うより、自身の目で未知の語か否かを判断し、表記や文脈から意味を推測したり仲間に聞いたり辞書で調べたりする、様々な感覚を通じた体験がより確実な記憶に結び付いたのではないだろうか。

一方、活動後に行ったアンケートでは、「グループで学び合った。自分の協調力が上がったと思いました。」等の肯定的なコメントや中立的な声は少なく、そうでないものが多かった。以下に、アンケートのコメントを抜粋して記す。なお、日本語の訂正は行っていない。

- ・時間がかかるので、効率が予想より低いと思う。
- ・いい方法ですが、授業の時間が少ないので、グループでやる場合はぎりぎり、またわからない所は別の人にもわからないので、どうせまた辞書でしらべたりします。
- ・グループで読み方をするのもいいですが、自己で辞書を調べるほうがもっと効率的だと思います。
- ・グループで読むより順番に読んでいくほうが好き。皆電子辞書を持っているので、各自知らない単語は調べればよい。
- ・気の合う人と同じグループになるとすごく楽しいけど・・・

ジグソー学習を行った先行研究のほとんどが、対象となった学習者に事後アンケートを実施しており、学習者からの肯定的、否定的なコメントの両方が得られている。舘岡(2006)では、授業の仕方、「楽しい」のはグループで、「勉強になる」のは教師説明という傾向が見られたという。グループによる学習では、必要な情報を得るまでに時間がかかってしまうことが非効率的だと捉えられたり、複数のグループのメンバーが参加することにより話がまとまりにくく、途中で集中力が低下したりするこ

とがあったのかもしれない。また、アジア圏の学習者は、学習経験上、教師主導の学習法に慣れていることもあり、同じ内容でも話し合いを通して時間をかけてその過程で仲間から学ぶより、教師から集中的に要点を与えられるほうが効率的であると考え傾向が強いようだ。受講生全員が欧米系の学習者のクラスでは、教室外で自主的に勉強グループを作ってお互いに学び合う姿勢がしばしば見られるが、中国、韓国の学習者からはあまりそのような話は聞いたことがない。上の立場の人や知識、及び情報をより多く持っている人から一方通行で学ぶのが当然だという文化的な背景がある気がする。このような違いが、アンケートの回答に反映されているのではないか。今回は、語彙の定着を調べる確認テストの結果と、アンケートで得られた彼らの意識とが食い違う結果となったが、教師が活動前に、様々な学習法を提示する中で、ジグソー学習の利点や語彙定着の効果を示すと印象も変わるのではないだろうか。そうすれば、学習者がもっと積極的に活動に参加する可能性がある。

石塚（前掲）では、「グループ内のレベル差、学習量の差、グループ間での差などが学習進度および学習者の情意面に負の影響を与える」ことがわかったと述べられている。しかし、今回のアンケートでは、同程度のレベルのグループ構成員で作業が行われることに対して学習者から、「わからない所は別の人にもわからないので、どうせまた辞書でしらべたりします。」という声があった。彼らは同等のレベルの人達が集まっても教え合うことに発展しないと考えている。学期開始前に、プレースメントテストによりクラス分けが行われ、能力が比較的同水準の学習者が授業に参加していたが、出身や日本語能力に多様性があったならば、他の声も聞かれたかもしれない。協働的学習は、学習者の多様性や能力の差を活かして学び合いの場をつくるのが前提となっている。そのような意味で、今回のグループでは、その幅が出にくく、知識・情報伝達がグループ間を活発に行き交うほどには発展しなかったのかもしれない。

また、石塚（前掲）の、「学習者は教師は授業において、主導的に活動するものだと考えており、完全な支援者ではなく、積極的な介入も含めた支援者であることを望んでいる」という点には、本研究のアンケートで得られた回答と共通点がある。今回は学習者の自律性を重んじ、教師は補助的な役割に徹したが、クラスを構成する学習者や教材の難易度によっては、活動の中で教師が積極的に先導する場面があってもいいのかもしれない。

5-2 学習者が作成した教材を扱う活動

ここでは、学習者が、選んだ読み物に語彙リストや内容質問を加えて教材にしたものをクラス全体で扱った活動について、アンケート結果をもとに考察を行う。

学期中には7種類の読み物を扱ったが、2種類の素材を授業で共有した後、アンケートを実施し、14名の受講生から回答を得た。

① 自身で読み物を選んだ感想とその理由について

「楽しかった」という声が最も多く8件あった。その理由として、「新聞はふだん読めないから接する機会が少なかったけれども、今回の課題のおかげで少し興味をもつようになりました。」「いろいろな文章を探したりして普段はあまり触れないこともすこし関心をもつようになります。」「いろいろ資料を調べた。」等があった。これらの回答より、今回の課題は、普段は専門科目や授業で関係がある文章以外にまとまった文章を読む機会が少ない受講生達の能動的な読みを促進したと言える。

「楽しかった」と記した人のうち、その他の理由として、語彙学習の促進が垣間見られるものもあった。「ごいや文字の勉強にも役に立ちます。」「新しい単語を学びました。」「文章の選びのために繰り返して読むうちに自然に覚えることができた。」等の声から、読み物を選んだり教材化したりする過程で素材の中のわからない言葉を学ぼうと自主的に取り組んだ後の達成感が「楽しい」という感想につながったことがわかる。

また、上記の2つ以外の理由として、「自分の知識も増える。」「文章からいろんなことを知ることもできますし、・・・」「この授業で日本語を勉強できるだけではなく、最新の情報も集める。」等の、知識や情報の獲得をあげた人もいた。日本語の授業とはいえ、日本語学習のみが目的ではなく、他にも学ぶことがあったというのは、彼らが超上級学習者で、言葉の壁をある程度乗り越え、読み物の内容から得られるものがあったと感じたからにちがいない。本活動により彼らの知的欲求が刺激されたことは喜ばしいかぎりである。

さらに、興味深かったのは、「自分のものがみんなに読んでもらってすごくうれしい。」という回答だ。他人に認めてもらいたいという人間本来の欲求が満たされた満足感が窺える。このような情意的側面を引き出すことも協働的学習の長所ではないだろうか。今回見られたような肯定的な感情を伴う学習経験は、さらなる学習への動機に結びつきそうだ。

今回は、1件のみ「大変だった」という否定的なコメントがあった。その理由には、「自分がわからないものを選べば良いか、みんなが分からなさそうなものを選べば良いのかなやんだ。」とあった。事前に、教師が教室で「他の受講生に紹介することを前提として語彙・表現のリストを作成するように」と指示をしたが、説明不足だったかもしれない。確かに、文章を読んでいて自分が意味を知りたいと思う語もあるだろうし、学習者が作業中やりにくかったことがあったことは否めない。

② 他の学生が作成した教材について

まず、「読み物」については、全体的に好印象が多く、10件の肯定的なコメントがあげられた。「大変よかった。」「とても面白かった。」「今のところ、興味があるものばかりだ。」「皆が共有できる内容だったと思う。」「あまりなじみがないものですが、興味

を持つようになりました。」「興味がなくても、いろいろな分野のことを知って、悪くはないと思います。」「知らない世の中の事情についてわかるような内容だったのでよくよかったです。」等であった。中立的な回答としては、「主題がさまざまである。」「興味がある文章もあるけど興味はない文章もある。」等という声があった。複数の受講生が集まると、好みや興味がある分野が異なるのは当然のことである。また、「みんなはみんななりの教材を作った。」という評価につながる声もあった。

次に、「語彙・表現」については、「ちょうどいい。」が7件、「むずかしい。でも勉強になる。」が2件、その他に「簡単な問題や難しい問題が適切な割合であった。」という声が聞かれた。語彙・表現については、リストを作成し、文脈での意味を説明してもらった。リスト作成時に教室で提示する語彙や表現の選択を行うことは、難易度や使用頻度が異なる様々な語彙の中から、重要で学習の対象となり得る語を選択することになり、普段の読む作業の中でも、文脈での重要度を考慮し、飛ばし読みする等無視するか、辞書を引くか、文脈から推測するか等の判断を行う力を養うことにつながる。そのような語彙学習のストラテジーの訓練として与えた条件だったので、目的は達成できたと思う。また、課題の最終提出までに、教師と学習者の各ペア、及びグループ間で個別にやりとりを行い、教師が全体の学習者のレベルに合う語彙や表現を選択するように助言したことも、これらの結果につながったのではないだろうか。

否定的なコメントとしては、「ある語彙はちょっと難しかった。」(2件)「自分が勉強している分野ではない内容だとやはり単語(ごい)がむずかしく感じる。」「専門用語が多い。」「読めなかった単語が多かった。」等があった。ある程度同等のレベルの学習者が集まっているとはいえ、彼らの日本語能力試験1級の合格点にも幅があり、各学習者が感じる語彙の難易度に差が生じるのはしかたがないことだ。

今回の教材作成にあたり、読み物の理解の確認も行おうと、要点や筆者の主張に関係する3~5問の内容理解のための質問を作成させ、全体で議論を行うトピックが提示できればそれも含めるように指示をした。それについては、「今のままでいい。」「よかったですと思います。」等の5件の肯定的な回答が得られた。また、「多めにしたい。」という声があった一方で、「余計な気がする。」と、主に語彙の学習のみを明確な目的として期待していると思われるものもあった。中には、「皆で議論できる問題を増やしてほしい。」という意見も2件寄せられ、読み物をもとに、語彙、内容理解、議論へと学習の広がりを望む学習者の学習意欲が確認できた。

③ パートナーやグループのメンバーとの協働作業について

受講生から、お互いに協力でき、いい関係が保たれたという回答が6件得られた。具体的には、「順調にできた。」を中心に、「お互いに協力して、一緒に行動するのはいいと思います。」「メール等を通じて意見や情報交換ができた。」等である。協働作業という、一種の社会性を持つグループでの活動により、日本語学習のみならず多角的な視

点から問題に取り組むことが可能となり、メンバーとの知識や情報の送受信を通して、わかりやすく伝える技術や学習ストラテジーの共有等、様々な学びの場が提供されたのではないだろうか。

一方、1件のみだったが、「うまくいけなかった。」という回答があった。今回のアンケートは無記名で回収したため、その理由は個別に聞けなかったが、欠席しがちな受講生とペアを組んだ人がいて、教材の提出が遅れたり作業が滞りがちだったりしたので、その学習者からの回答かもしれない。

④ 活動の長所と短所について

「長所」として得られた回答で、前述していないものを挙げると、「自分は興味を持っている文章が選べる。」「自分が選んだ文章がよく把握できるし、しっかり理解できていると思います。」と自律性や自信が窺えるものがあった。また、「みんなに興味がありそうなものが選んでくれた。」「みんながわからなさそうなところをよく知っている。」「学生は自分のレベルを知っているから学生にあう教材を作れる。」というコメントもあったが、前述したように、最終提出までに至る教師との個別対応の成果もその要因の一つだと思われる。

「短所」としては、「説明のしかた等がまだ上手ではない。」「学生より先生が説明してほしい。わかりにくい・・・じしょひいてしまう。」「説明はすこしわかりにくい。集中できない。」「先生がやるより少し緊張感がなくなります。」等と、語彙や表現の説明は教師主導で行ってほしいという期待が多く寄せられた。これは、ジグソー学習にも見られたコメントである。本活動は、ジグソー学習と比較すると教師が関わる場面が多くあったが、説明となると教師への期待が大きくなるようである。舘岡（2006）でも、「グループによる学習の問題点」の1つとして「教師説明のような要を得た説明は仲間からは得にくい」と記されている。池田他（前掲）には、協働的学習における教師の役割として、学習者が「自律的かつ創造的に学ぶことができるように」「サポートする」とあるが、教育現場では臨機応変に、学習者主体で学習を進める場面と、教師が主導で情報を伝達するという両方の要素が必要とされるのではないか。

学習者が挙げた短所はそれ以外に、「時間と手間がかかる。」と道理にかなった意見があった。また、「文章は自分の興味のあるものであるから、みんなにあうかどうかわかりません。」「自分がきよみないおそれがある。」という不安があらわれているものや、「プロではないから内容の選択にはまだ未熟だと思う。」と辛辣な意見もあった。

以上、2つの活動について学習者からの様々な意見をまとめた。

6 まとめ

本稿では、学部留学生対象の読解の授業における2種類の読解の協働的学習の効果を分析し学習者のアンケートの回答から様々な考察を行った。その結果、以下のことが

わかった。

① ジグソー学習

同一の学習者対象の読解の授業における教師主導の一斉授業と、ジグソー学習とを比較したところ、ジグソー学習の語彙の定着に有意性が認められ、学習者はジグソー学習で学んだ語彙を一斉授業で扱った語彙よりよく記憶していたことが明らかになった。

しかし、グループ学習が中心のこの学習法に対して、学習者からは効率が悪い等の否定的な声が多く聞かれた。その理由として、彼らが読解の多様な学習法に不慣れで、新しい方法を受け入れるには時間がかかりそうなこと、ジグソー学習について教師の説明不足であったこと、学習者の文化的背景に、自身が学習の過程で学ぶより教師から教えられるのが当然であると考えられる傾向があるからだと推測される。

② 学習者が作成した教材を扱う活動

学習者から回収したアンケートの回答より、彼らの能動的な読みが促進されたこと、教室外での語彙学習が進んだこと、読解を通して知識や情報の獲得があり達成感が得られたこと、自己容認があり学習動機に結びつきそうなことがわかった。一方、語彙リスト作成の際の戸惑いも見られた。

今回持ち寄った読み物の素材や語彙リストについては、肯定的な評価が多く見られた。しかし、一部の学習者にとっては語彙や表現が難しいと感じられるものもあったようである。学習者が選んだ読み物には語彙リストのみでなく、読みを深める目的で内容質問や議論のトピックも含まれたが、それについては肯定的な回答が多く得られた。

文章選びから教材作成までの協働作業については、大部分の学習者がよく協力できたと答えていた。

一方、この学習法の短所としては、説明は教師が行ったほうが効率的だということ、教材作成までに時間と手間がかかること、読み物の好みの差があること等が挙げられた。

読解の授業や語彙習得のための学習は、学習者が地道に努力をして進めるものだというイメージがあるが、協働で学習を行うことにより彼らの意欲を引き出したり語彙の定着を高めたりすることにつながる。読解における語彙学習には様々な形態があり、今回取り上げた協働的学習もその1つである。今後も、語彙教育のあり方や教師の関わり方を意識し、学習者によりよい学習環境を与えられる読解の授業の方法を探っていきたい。

注

- 1 筒井 (1999) p.19 図 1-3 「物質の融点」のジグソー学習を参考に、本活動に合わせて筆者が作成した。

2 一斉授業とジグソー学習後に用いた語彙の確認テストのサンプル

復習「学んだ知識、起業に生かす」
1. 次の説明を読み、適切な語を書きなさい。
(1) 口で伝えられる評判のこと→ _____
(2) 会社を作ること→ _____
(3) 信じられるようで信じられないこと→ _____
(4) あちこち行ったり来たりすること、混乱した状態→ _____
(5) 本格的に何かを始めること、本気になって行うこと→ _____
2. 次の語や表現の意味を説明しなさい。
(1) 目にとまる→ _____
(2) 二足のわらじを履く→ _____
(3) 悶々（もんもん）とする→ _____
(4) 中退する→ _____
(5) 筋書き→ _____

参考文献

- 安部洋子・木谷直之・梁島史恵（2006）『国際交流基金日本語教授法シリーズ7 読むことを教える』国際交流基金。
- 有田佳代子（2004）「日本語教員養成入門科目におけるジグソー学習法の試み」『日本語教育』123号 日本語教育学会，pp.96-105.
- 池田玲子・館岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために—』ひつじ書房。
- 石塚健（2010）「ピア・リーディングによる読解授業の問題点を探る—JFL環境で学ぶ韓国語母語話者の学習者を対象とした実践を通して—」『日語日文学』大韓日語日文学会，pp.171-187.
- 柿倉侑子他（2000）『日本語上級読解』アルク。
- 国際交流基金・日本国際教育協会（2002）『日本語能力試験出題基準[改定版]』凡人社。
- 小森和子・三國純子・近藤安月子（2004）「文章理解を促進する語彙知識の量的側面—既知語率の閾値探索の試み—」『日本語教育』120号 日本語教育学会，pp.83-92.
- 朱桂榮・砂川有里子（2010）「ジグソー学習法を活用した大学院授業における学生の意

- 識変容について—活動間の有機的連携という観点から—」『日本語教育』145号 日本語教育学会, pp.25-36.
- 舘岡洋子 (2003) 「読解授業における協働的学習」『東海大学紀要留学生教育センター』23号 東海大学, pp.67-83.
- 舘岡洋子 (2005) 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ—日本語学習者の読解過程と対話的協働学習—』東海大学出版会.
- 舘岡洋子 (2006) 「読解授業における教師主導と協働的学習—2つのアプローチから協働の教室デザインを考える—」『東海大学紀要留学生教育センター』26号 東海大学, pp.33-48.
- 谷口すみ子他 (1994) 「日本語学習者の語彙習得—語彙ネットワークの形成過程—」『日本語教育』84号 日本語教育学会, pp.78-91.
- 玉村文朗 (1997) 「語彙」『日本語教育』94号 日本語教育学会, pp.42-46.
- 筒井昌博 (1999) 『授業への挑戦163ジグソー学習入門—驚異の効果を授業に入れる24例—』明治図書.
- 難波博孝 (2010) 『国語科・授業改革双書 No. 8 ジグソー学習を取り入れた文学を読む力の育成』明治図書.
- 橋本直幸・山内博之 (2008) 「日本語教育のための語彙リストの作成」『日本語学』第27巻第10号 明治書院, pp.50-58.
- 森美子 (2003) 「日本語における語彙習得」『第二言語習得研究への招待』畑佐由紀子編 くろしお出版, pp.47-66.
- 谷内美智子 (2002) 「第二言語としての語彙習得研究の概観—学習形態・方略の観点から—」『第二言語習得・教育の研究最前線—あすの日本語教育への道しるべ—』2002年5月特集号 日本言語文化学会, pp.155-169.
- Aronson, E. (1978) “*The Jigsaw Classroom*” Sage. 松岡安雄訳 (1986) 『ジグソー学級—生徒と教師の心を開く協同学習法の教え方と学び方—』原書房.